

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A AUTORIA DO DISCURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

THE SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE AUTHORSHIP OF THE SPEECH IN SCIENCE TEACHERS EDUCATION

Marco Aurélio Alvarenga Monteiro¹
Marisa Franzoni², Isabel Cristina de Castro Monteiro³, Alberto Villani⁴

¹Escola de Especialistas de Aeronáutica – Pós-doutorando IFUSP – maureliomonteiro@uol.com.br

²Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unidade Campinas – franzoneim@mpcnet.com.br

³UNESP/Departamento de Física e Química – Pós-doutoranda IFUSP – monteiro@feg.unesp.br

⁴Instituto de Física USP/Departamento de Física experimental – avillani@if.usp.br

Resumo

Este trabalho visa compreender como as representações sociais estabelecidas entre professor e alunos de um curso Metodologia de Ensino de Ciências influenciaram a construção dos discursos que foram determinantes para a interação social em sala de aula e para o desenvolvimento da proposta de ensino planejada pelos alunos no estágio supervisionado. Os resultados evidenciam a grande influência das representações sociais na construção do discurso tanto dos alunos quanto do professor.

Palavras-chave: Interação social – Ensino de Ciências – Autoria do Discurso

Abstract

This work seeks to understand as the social representations established by teachers and students, of a course Methodology of Teaching of Chemistry, it influenced the construction of the speeches that you/they determined the social interaction in classroom and the teaching proposal drifted by the students in the supervised apprenticeship. The results evidence the big it influences of the social representations in the construction of the speech so much of the students as of the teacher.

Keywords: Social interaction – Science Teaching - Authorship of the Speech

1 – INTRODUÇÃO

Para abarcarmos, em sua totalidade, as diferentes dimensões das interações sociais que se estabelecem entre professor e alunos no contexto de sala de aula, visando às reflexões mais ricas e amplas, é crescente a adoção da Análise do Discurso de orientação francesa como referencial de análise (MONTEIRO *et al.* 2007; ANDRADE & MARTINS, 2006; CHAGAS & MARTINS, 2005; MENDES & MATTOS, 2004)

Como nos afirma Maingueneau (1987 apud BRANDÃO, 1998), a escola francesa de Análise do Discurso propicia-nos uma perspectiva interdisciplinar do discurso, pois estabelece uma articulação entre três grandes áreas do conhecimento: a Lingüística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise.

A Lingüística contribui com seu foco sobre a linguagem, evidenciando a ordem própria e o funcionamento interno da língua. Nessa perspectiva, mostra que a linguagem não é transparente, pois não consegue estabelecer uma relação direta e unívoca com o pensamento/mundo. Com os pressupostos do Materialismo Histórico, pode-se compreender o papel dos acontecimentos históricos na produção de sentidos. Na Psicanálise buscam-se referenciais para compreender a transformação do indivíduo em sujeito, ou seja, estudam-se os deslocamentos do indivíduo quando este assume diferentes papéis sociais.

No tocante ao discurso, Foucault (2004), o define como sendo uma dispersão. Ou seja, o discurso é um conjunto de enunciados sem elos capazes de conferir-lhe unidade. Assim, cabe, à Análise do Discurso o estabelecimento de regras – chamadas de “regras de formação” – capazes de conferir ao discurso uma “formação discursiva” visando dar-lhe unidade e regularidade.

Brandão (1998), explica que essas regras que determinam a “formação discursiva” apresentam-se como um conjunto de relações entre os objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Deste ponto de vista, da mesma forma que a palavra é a unidade de uma frase, podemos considerar o enunciado como sendo a unidade do discurso.

Entretanto, segundo Foucault (2004), o enunciado não se restringe a uma frase gramatical, uma proposição lógica, mas uma unidade com função enunciativa. Para o autor, um texto com função enunciativa deve apresentar as seguintes condições:

referente: trata-se daquilo a que o enunciado se refere, entretanto, não há enunciado que não esteja apoiado em uma série de signos, assim, o referente é uma referência para a identificação desses signos, é o domínio, ou espaço de correlação no qual determinados signos podem aparecer para fazer sentido.

sujeito: é o indivíduo que ao assumir uma determinada posição social é legitimado para enunciar. Ou seja, segundo Brandão (1998), “o sujeito é uma função vazia, um espaço a ser preenchido por diferentes indivíduos que o ocuparão ao formularem o enunciado” (BRANDÃO, 1998, p.30). Aqui, é preciso apresentar a diferenciação apresentada por Foucault (2004) com relação ao conceito de autor. Assim, autor é o indivíduo real, uma pessoa física que constrói o discurso e se responsabiliza por ele, enquanto que o sujeito é um vir a ser, é uma possibilidade, um procedimento da autoria.

campo associado: ou adjacente é um domínio associado ao enunciado unindo-o a outros enunciados. Assim, um determinado enunciado está relacionado a uma determinada área do conhecimento. Essa definição evidencia o fato de o enunciado não aparecer sozinho, mas sempre em associação ou correlação com outros enunciados, do mesmo discurso, como por exemplo: o discurso pedagógico, o discurso religioso, etc.

materialidade: refere-se às condições físicas que fazem a enunciação ter uma existência material, como por exemplo, o som, a impressão no papel, etc.

Outro aspecto importante a ser considerado no estudo do discurso diz respeito às suas condições de produção. Pêcheux (1997), visando estabelecer a definição de condições de produção do discurso, buscou compreender os protagonistas do discurso não por suas características físicas, humanas e individuais, mas a partir de suas representações sociais. Ou seja, no interior de uma sociedade, há “lugares” sociais ocupados pelos sujeitos (o lugar de professor, de pai, de filho, de marido, etc.) marcado por características próprias e diferenciais. Dessa forma, os discursos se estabelecem a partir de “formações imaginárias” que designam o “lugar social” ocupado por emissor e destinatário (BRANDÃO, 1998).

O quadro abaixo, formulado por Pêcheux (1997) evidencia essas características das condições de produção:

Quadro 1: Condições de produção do discurso relativo ao “Lugar Social” ocupado pelo sujeito enunciator

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	IA (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	I A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	I B (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	I B (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

A esse esquema Pêcheux acrescenta os pontos de vista de A e B sobre o referente (R).

Quadro 2: Imagem atribuída ao discurso sujeito enunciator do discurso pelo destinatário

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	IA (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	I B (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Conforme Souza (*apud* CORACINI, 1995) descreve em seu artigo “O conflito de vozes na sala de aula”, qualquer que seja a visão de sala de aula — tradicional ou bakhtiniana — o papel do professor é geralmente o do dominante, ainda que nesta última visão seja fruto mais de uma negociação, embora não isenta de conflitos, do que de uma imposição, como o é na primeira.

Como destacam Monteiro *et. al* (2007), esse papel confere ao professor uma posição estrategicamente privilegiada que acaba lhe outorgando uma autoridade em sala de aula legitimadora das imagens de detentor e fonte do saber, caracterizando-o, portanto, como único autorizado para construir o “verdadeiro” sentido. Os autores ainda destacam que, mesmo que

essas imagens não sejam imutáveis, há que se convir que não podem ser ignoradas, uma vez que elas já povoam o imaginário social e constituem a memória discursiva dos alunos e dos próprios professores, os quais, muitas vezes inconscientemente, as perpetuam, ainda que tentem negá-las sistematicamente.

Sobre esse ponto de vista, Orlandi (2000) afirma que,

não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor (ORLANDI, 2000, p. 76)

Entender o processo de construção do discurso do professor em sala de aula, bem como, de que forma esse discurso é por ele utilizado na direção de legitimar seu papel junto aos alunos são objetivos deste artigo. Mais precisamente, nosso trabalho busca caracterizar o discurso do professor e dos alunos em termos das representações sociais que se estabelecem no contexto de sala de aula visando entender como as condições de produção desses discursos afetam a assunção da autoria do professor perante aos seus alunos.

2 – A PESQUISA

Os registros de nosso trabalho foram coletados por um dos autores numa disciplina semestral de Metodologia de Ensino, ministrada numa Universidade Pública. Eles se constituíram das anotações referentes às aulas da disciplina, das gravações de encontros extra-classe dos grupos de licenciandos, de seus relatórios individuais e coletivos e de entrevistas realizadas com alguns deles ao final do semestre. A escolha e a análise dos dados foram realizadas com a participação de pesquisadores externos à experiência relatada, que puderam discutí-los de forma detalhada a partir do referencial adotado.

Um aspecto determinante dessa análise foi entender o processo de iniciação à docência tanto do professor quanto de seus alunos. De algum modo, buscamos compreender como um professor “novato” na área construiu e conduziu seu discurso em sala de aula e como este discurso dependeu da complexa representação social que o professor e os alunos possuíam de sua função. A forma pela qual os alunos responderam ao curso e ao professor nos permitiu elucidar alguns pontos relacionados ao conceito de autoria, ou professor-autor. Priorizamos em nossa análise os momentos iniciais do curso, que de nosso ponto de vista, representam de forma clara as interações sociais entre os protagonistas (professor, alunos e professora da escola de ensino médio).

A turma que cursava a disciplina de Metodologia de Ensino era composta por 18 alunos, em sua maioria bacharéis em Química; vários deles possuíam mestrado, doutorado e pós-doutorado na área específica. Era, portanto, uma turma *sui generis*, constituída de alunos com destacada formação acadêmica e que buscava complementar a formação em licenciatura. A escolha dos licenciandos em cursar a Licenciatura tinha relação com a dificuldade de arrumar emprego em Química; assim, o novo diploma poderia abrir novas portas. O professor responsável pela disciplina, tinha uma formação semelhante àquela de seus alunos, ou seja, era bacharel, mestre e doutor em Química, com um diferencial de possuir leituras na área de Educacional, com participação em pesquisas, congressos e outros eventos na área de ensino.

Segundo o professor, que já havia trabalhado junto com os alunos no semestre anterior, o objetivo do estágio docente na nova disciplina, era realizar um trabalho de complementação, recuperando a noção de interação professor-aluno na sala de aula, com os alunos assumindo o planejamento, a execução e a avaliação das aulas.

Na apresentação de nosso trabalho exploraremos relatos objetivos (referentes a eventos ou falas ou informações específicas envolvendo os participantes) e também interpretações subjetivas (como inferências, interpretações ou suposições a partir do referencial adotado). Utilizaremos a escrita do tipo itálico para caracterizar os relatos subjetivos, a fim de diferenciá-las dos relatos objetivos.

3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No início da disciplina ficou claro que a proposta do professor era complexa: visava o desenvolvimento de um minicurso para ser ministrado para alunos do ensino médio e os licenciandos deveriam trabalhar em grupos. Além disso, as aulas deveriam ser desenvolvidas a partir de um material elaborado para professores da área. Como forma de introduzir a proposta do estágio, destacou que “*o curso foi totalmente modificado e, conseqüentemente, melhorado.*”

O professor continuou explicitando que foi realizado um contato com uma professora de uma escola do ensino médio (Tânia), para trabalhar em parceria com ele no que se refere ao estágio supervisionado. Cada grupo deveria se encontrar com a professora da escola em horários extras, uma vez que ela, em conjunto com o professor, deveria orientá-los quanto aos conteúdos das aulas.

Este discurso inicial revela dois aspectos a destacar: a mudança em relação ao desenvolvimento do primeiro semestre e o reconhecimento das limitações anteriores. Mais do que isso, parece que a melhoria, prometida pelo professor, estaria associada ao estabelecimento de uma parceria com uma professora experiente. A necessidade de explicitar de forma marcante a modificação e melhora do curso, nos sugere que o professor temia que a resistência apresentada pelos alunos no primeiro semestre se repetisse. Assim, como quem pede um favor ou um voto de confiança aos alunos, levando em conta o trabalho realizado com sucesso menor que o esperado anteriormente, foi a forma de o professor apresentar as novas propostas para a disciplina.

A representação social do trabalho do professor implícita nesta proposta parece apresentar duplo aspecto: o professor é o dono da disciplina (podendo introduzir mudanças à vontade), entretanto para manter sua legitimidade deve procurar mostrar competência (ou suprir sua eventual falta).

Na conversa inicial dos licenciandos com a professora Tânia, ficou acertado, segundo seus relatos, que eles deveriam seguir um conjunto de determinações propostas por ela; em particular o conteúdo das aulas do estágio deveria ser adaptado e entrar na seqüência daquilo que ela vinha ensinando. De algum modo, os encontros com a professora aumentariam o número de horas previstas para a disciplina. Os alunos, ao retornarem às aulas da Universidade, explicitaram que não aceitariam o estágio naquelas condições, levando em conta a necessidade dos encontros com os colegas dos grupos, com Tânia, e ainda, como disseram, “*mais as aulas de metodologia*”. Com essas palavras, inferimos que para os alunos, os encontros com Tânia ou com os colegas deveriam ter a mesma importância e significância das aulas de Metodologia, uma vez que estavam acopladas a ela. Inclusive, nos parece que o professor, o grupo e a professora da escola estavam no mesmo patamar no que se refere à liderança das atividades; assim, poder-se-ia abrir mão de qualquer um sem grandes problemas no tocante à realização das tarefas.

Diante do posicionamento dos alunos, o professor afirmou que iria conversar com a professora visando superar o mal-entendido: esta atitude confortou e acalmou os ânimos dos licenciandos, ao menos provisoriamente.

Esse primeiro conflito estabelecido foi dirimido pelo professor a partir da adoção de um discurso (conciliatório) que, a nosso ver, buscava aproximar-se dos alunos, de atendê-los em suas solicitações: em seu dizer, o professor deixou transparecer uma atitude, não só de

acolhimento dos alunos, evidenciado pela aceitação dos argumentos apresentados, como também de um comprometimento com eles, a partir da afirmação de que resolveria o mal entendido.

Ainda na apresentação da disciplina, os alunos manifestaram-se contrários a algumas atividades realizadas no primeiro semestre, como prova, por exemplo; o professor, dessa vez, não recua no sentido de atender o grupo, e inclusive, dita palavras de ordem: **“sim, mantereí a prova, as resenhas e a recuperação, como fizemos no semestre anterior”**.

Evidencia-se que, nesse segundo momento, o professor abre mão do discurso conciliatório que vinha adotando desde o início do segundo semestre, ou seja, de aproximação dos alunos, de atendê-los, de ouvi-los, enfim, de disposição em negociar com eles. Ao contrário, parece adotar um discurso de contrariedade, no qual os argumentos dos alunos parecem não ser mais aceitos e sua opinião é tacitamente imposta sem maiores detalhes. Nota-se então, que, ambos os discursos, tanto o conciliatório quanto o de contrariedade, podem ser compreendidos como sendo típicos de quem assume a posição social daquele que detém o poder, único dotado de autoridade. Ou seja, são discursos construídos a partir do “lugar social” que a instituição lhe faculta que é a de quem decide, a quem cabe a palavra final do que deve ser feito. Mesmo no primeiro caso, em que se teve a impressão de que houve uma aceitação dos argumentos dos alunos, pode-se interpretar o discurso do professor como uma reafirmação da assunção do papel daquele que detém o poder e que não admitiria um discurso que entrasse em choque com o seu.

Em nenhum dos casos, argumento algum foi levado em conta para a construção do discurso do professor, a não ser a crença, inconsciente, na representação social que o professor possui, atribuindo-lhe legitimidade para pronunciar seu discurso. Isso fica claro quando recorremos ao interdiscurso e resgatamos, no dizer do professor, sua intenção de falar com a professora para “desfazer o mal entendido”.

Como destaca Pêcheux (1997), o interdiscurso é toda ou qualquer formulação feita e já esquecida que determina o que dizemos. O esquecimento, nesse caso, pode ser caracterizado pela forma de dizer que o professor escolheu, abrindo mão de outras possibilidades. Nesse sentido há a ilusão de que o dito apaga ou oculta o não-dito.

Mais especificamente, o dito, que gerou a ilusão do acolhimento e do comprometimento com os alunos, tentava ocultar o não-dito, ou seja, a crença de que era sua posição que valia e que, portanto, a fala da professora da escola (Tânia), poderia constituir-se em um mal entendido, e que, portanto, deveria ser esclarecido. Esse conflito implícito de poderes entre o professor da disciplina de Metodologia e a professora da escola de Ensino Médio intensificou-se com o tempo.

Na aula seguinte, após a reunião com Tânia, o professor apresentou um conjunto de modificações quanto ao desenvolvimento do estágio.

Prof: “Vocês conversaram com a professora da escola? Nós vamos começar pelas mudanças. Nós temos 18 alunos aqui. A idéia de um minicurso é que vocês conheçam a escola. Boa parte do trabalho de vocês tem que ser feito aqui. Falar com a Tânia, assistir algumas aulas dela já estará contando tempo do estágio. Vamos fazer mais coisas aqui”.

Novamente o professor adota um discurso conciliatório que busca aproximação com os alunos, pois deixa a sensação de que existe um acordo entre ele e a professora Tânia, e ainda, um interesse dele em atender aos apelos dos licenciandos, extinguindo alguns encontros com a professora que, anteriormente estavam previstos.

Os vários contatos entre licenciandos e professora da escola (Tânia) - o contato já se estendia desde o semestre anterior dado que ela havia recebido alguns deles no estágio individual - comprometeram o controle do professor quanto ao trabalho dos grupos, pois pontos começaram

a ser negociados diretamente com ela. O professor havia acertado com seus alunos que o estágio começaria a acontecer no mês de setembro.

Aluna: **“Nós acertamos com a professora de iniciar o minicurso em outubro. Para ela também é melhor essa data”**.

Professor: **“Mas nosso calendário aqui não ficou assim”**.

Aluna: **“Não vejo problema em dar o minicurso em outubro. Pelo contrário, é impossível dar o minicurso em setembro”** (com ênfase no impossível).

*Aqui fica claro que a pressuposição da existência de um acordo entre o professor e a professora Tânia não existia de fato e o conflito de interesses começava a se tornar evidente. O discurso da aluna revela-nos mais do que apenas uma manifestação de apoio à professora. A ênfase dada no termo **“impossível”** precedida pela expressão **“pelo contrário”** evidencia um discurso de contrariedade que manifesta conflito com o professor, principalmente em relação à percepção da aluna de que o professor não aceita ou não leva em conta à realidade da turma. Mais do que isso, parece implícito na fala da aluna que o controle do estágio estaria nas mãos da professora Tânia. Nossa interpretação parece se confirmar quando resgatamos a resposta do professor às palavras (intenções, discurso) da aluna: **“mas nosso calendário aqui não ficou assim”**. Do lado do professor, nos parece que houve uma tentativa de recuperar o controle, mediante uma conciliação com o grupo e uma contrariedade para com a escolha de Tânia. Atentemos para a escolha do professor da palavra **“nosso”** como forma de criar nos alunos a impressão de que o calendário não era somente dele, professor, mas de todos, ou seja, professor e alunos. Essa idéia nos sugere a tentativa ilusória de inclusão, de responsabilidade coletiva e comprometimento dos licenciandos. Do lado da aluna, inferimos que ela pretendia, por um lado, adiar o início do estágio, o que é bastante comum nos cursos de formação inicial de professores; para tanto, tornou-se solidária à posição da professora sem considerar que essa solidariedade vinha de encontro ao calendário elaborado pelo professor. Por outro, ao eleger a proposta da professora como mais viável, descartou a proposta do professor alegando pouco tempo para a preparação das atividades. Ou seja, implicitamente, a professora representava a possibilidade de sucesso enquanto o professor representava a possibilidade de o grupo fracassar, apesar da legitimidade institucional que cabia ao último. Ou seja, Tânia, poderia contribuir com o desenvolvimento do grupo de alunos e constituir-se numa imagem de reconhecimento de competência que eles pareciam querer atribuir a ela e que, de algum modo, não haviam encontrado no professor até o momento.*

Após uma semana em que os grupos trabalharam sozinhos no planejamento, o professor começou a aula apresentando mudanças:

Prof.: **“Eu tenho algumas novidades em relação ao estágio. Eu falei com a Tânia e algumas coisas mudaram. Eles, na escola, não têm trabalhado na forma de minicurso e, portanto, a gente não vai mais utilizar da estrutura deles, mas, sim, nós vamos trabalhar aqui no laboratório. Eu conversei com a Tânia e percebi que a visão dela é conflitante com a nossa aqui. Quer dizer, tem também a questão da seqüência [colocada por ela], a de falar com ela, participar das reuniões, etc. [...] A visita à escola que somente se pode dar em caso de estágio, não ocorrerá. Com isso a gente ganha algumas horas a mais. Nós precisamos atrair os alunos para o minicurso. Antes era mais fácil, pois eles já estavam lá. Um representante de cada grupo pode entrar nas aulas dela e fazer cartazes etc”**.

Há um silêncio por parte dos alunos, que o professor interpreta como aceitação tácita.

Prof: **“Então vamos trabalhar”**.

O discurso do professor revela inicialmente que havia um mal-entendido entre ele e a professora da escola sobre os estágios dos alunos: a colaboração por ele visada deveria ser

uma adaptação da escola às exigências da disciplina e não vice-versa. Ou melhor, uma adaptação da escola às exigências e ao controle dele, pois pelo menos uma parte dos alunos aceitaria a orientação da professora.

Podemos nos perguntar qual a fonte dessa visão de parceria do professor? De onde vinha o pressuposto que o *status* dele como professor universitário não poderia permitir uma perda de controle deste tipo?

Uma possibilidade poderia ser a própria formação prevalentemente científica do professor na qual domina a idéia de que a docência na Universidade, por sua ligação com a pesquisa, tem um privilégio em relação à docência no Ensino Básico. Uma segunda possibilidade seria a idéia implícita de que abrindo mão de seu controle do estágio abriria mão de sua autoridade, pois nada o diferenciaria dos seus licenciandos. Ou seja, na representação social deste professor há duas fontes de legitimidade: a institucional e a competência docente. Abrindo mão da primeira, não poderia contar com a segunda, pois ele era novato na área educacional e seus alunos eram experientes quanto ele na área científica.

*Entretanto o discurso do professor não procura esclarecer o problema da visão diferente, preferindo focalizar os aspectos práticos do estágio que lhe permitem concluir com um “**vamos trabalhar**” significando o início de uma nova fase.*

Do ponto de vista da relação professor-aluno-conhecimento, poderíamos nos perguntar: qual a ressonância da mudança de discursos do professor no envolvimento dos alunos com a tarefa, em nosso caso, o desenvolvimento do minicurso?

Sem dúvida, o “**vamos trabalhar**” para o professor significou uma nova postura em relação à disciplina, manifestada quando atendia aos pequenos grupos, dando sugestões e apontando alternativas para as atividades. Entretanto, do lado dos alunos foram levantadas muitas críticas, pois para eles o professor não sustentou, ao menos inicialmente, seus próprios projetos; assim os licenciandos pouco souberam aproveitar da disponibilidade do professor, pois ele era pouco solicitado.

De fato, diferentes movimentos se desenvolveram.

Um dos grupos continuou mantendo contato com a professora Tânia, que teve participação ativa na elaboração do projeto, ao menos até certa parte de seu desenvolvimento. Nas entrevistas com os alunos apareceram este comentários:

Aluno: **“Eu não vi interação entre o que ele [o professor] falava e a sala de aula. O que ele fala aqui parece um conto de fadas. O que ele está falando aqui é longe da sala de aula”.**

E ainda:

Aluna :**“Nossas aulas eram muito paradas, não acontecia nada”.**

Essas falas sugerem que algumas outras posturas ou aulas estavam sendo comparadas com as do professor (por exemplo, as aulas e postura de Tânia). Isso pode explicar a relação que determinado grupo de alunos mantinha com ela, pois, apesar de não depender institucionalmente dela, a partir do rompimento do professor, reconhecia nela alguém com experiência e, portanto, com autoridade para auxiliá-lo naquilo que acreditava que o professor não dominava.

*Quando o aluno escolhe dizer que “**O que ele está falando aqui é longe da sala de aula**” ele prefere encobrir o sentido de negar ao professor o reconhecimento de seus conhecimentos sobre a realidade das escolas e do trabalho pedagógico no ensino médio. Na fala da aluna de que **as aulas eram paradas**, destaca-se a intenção dela em encobrir sua idéia de que o professor não apresentava condições de trazer ensinamentos sobre as interações professor-aluno, uma vez que*

as aulas que ministrava não levavam esse aspecto em conta. Implicitamente, Tânia, para essa aluna, poderia representar justamente o contrário.

Outro grupo aproveitou da mudança para desenvolver um projeto autônomo praticamente sem interferência do professor da universidade, como fica claro nas palavras de uma das alunas:

Aluna: “Eu tinha escolhido trabalhar com Novos Materiais. Mas aí tiveram aqueles problemas com a escola... nós tínhamos que participar das reuniões... e então eu falei para o grupo que eu ia desistir e não fui à aula seguinte. Estava todo mundo desanimado. Quando o professor de Metodologia rompeu com a escola, o grupo veio me chamar, dizendo: vamos que mudou. E então começamos a nos encontrar”.

Este grupo acreditou em sua própria competência fundamentada no conhecimento científico adquirido durante a formação específica: para seus membros este conhecimento seria suficiente para introduzir inovações no ensino de Química. Para tanto, não precisariam da autoridade ou da competência do professor.

Um terceiro grupo aproveitou da situação de conflito para tentar o caminho do mínimo esforço, fato que resultou na não aprovação final de alguns de seus membros. A situação de desafios implícito e explícito certamente favorecia a procura de atalhos que nada tinham a ver com a aprendizagem docente. Para este grupo a autoridade do professor somente existia para ser burlada.

A postura pendular do professor em oscilar entre um discurso de autoridade e outro mais liberal sugere que, mesmo que inconscientemente, suas representações sobre o lugar social que ocupava para construir e proferir seus discursos eram ambíguas, pois oscilavam entre a legitimidade social que a instituição lhe conferia e a busca do reconhecimento por parte dos alunos. Entretanto a condução pouco clara das relações com os alunos e com a professora Tânia, resultou no desconhecimento, pelo menos inicial, das competências científicas por eles adquiridas durante a formação acadêmica, e da posição institucional e competência didática da professora da Escola. Esse processo de negação do professor parece ter resultado na negação, por parte dos alunos, da condição do professor em contribuir com a tarefa a ser realizada, exatamente quando maior era sua disponibilidade para isso.

4 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados de nosso trabalho apontam para a influência decisiva que as representações sociais exercem na construção dos discursos estabelecidos em sala de aula. Isso significa dizer que o trabalho docente exige um “*assujeitamento*” do professor, ou seja, implica em um esforço do professor em compreender as formas e os meios de assumir papéis sociais para estabelecer seu discurso que possa atender as necessidades de seus alunos. Nesse sentido, parece-nos claro que pensar no professor como autor de um discurso que se materializa não apenas no seu falar, mas também nos planejamentos que estabelece, no recorte curricular que define sua ênfase ou não em determinado conteúdo e nos materiais didáticos que seleciona para o trabalho em sala de aula, envolve muito mais do que conhecimento da disciplina que ministra e domínio de determinadas estratégias didáticas. Parece-nos fundamental que o professor possa refletir sobre o aspecto social que permeia suas relações com os alunos, com a instituição e com os anseios da sociedade em relação ao ensino que vai desenvolver com os alunos. Isso pode parecer óbvio, contudo, os resultados de nosso trabalho destacam que essas representações sociais se estabelecem inconscientemente e condicionam determinados procedimentos que limitam a ação do professor em sua atividade pedagógica.

Em nossa interpretação, houve um comprometimento superficial do professor com as questões relativas às dificuldades e desafios vividos pelos licenciandos. Isso, a nosso ver, deveu-se ao fato de o professor representar-se socialmente na condição de autoridade, e simultaneamente exigir o reconhecimento de sua competência docente. Em nossa interpretação, ele adotou, inconscientemente, uma postura focada sobre sua condição, que não lhe permitiu ser totalmente sensível aos problemas que os alunos enfrentavam, bem como às suas demandas singulares. Muito provavelmente, essa postura do professor tem relação com a pouca experiência que, ao menos até aquele momento, ele apresentava em relação à área pedagógica. Esse fato, de algum modo, o limitava quanto à exposição para seus alunos, causando uma espécie de curto-circuito nas relações mantidas, embora incapaz de paralisar o trabalho dos alunos. Seu discurso, portanto, apesar de parecer - não só para os alunos, mas para ele próprio - levar em conta a realidade vivenciada pelos discentes, só se estabelecia em função daquilo que, no seu entender, era o melhor a ser feito para garantir implicitamente seu controle e o reconhecimento dos alunos. Entretanto sua atuação na parte inicial da disciplina levou exatamente ao oposto: a perda do controle da turma e a perda do reconhecimento dos licenciandos.

No caso estudado, as condições de produção do discurso do professor limitaram-se às dimensões da realidade de sua sala de aula. Muito provavelmente, o conflito predominante do professor, no sentido de pertencer ou não àquele grupo de alunos que freqüentemente batia de frente com ele, não proporcionou um envolvimento e, conseqüentemente, investimento na proposta por ele elaborada. Assim, quando as discussões se estabeleciam fora desse âmbito e envolvia variáveis que não lhe pareciam peculiares, tais como a realidade vivida pelos licenciandos, enquanto alunos que precisavam cumprir as exigências institucionais com outras disciplinas, com a escola de ensino médio no qual trabalhavam como estagiários, além dos aspectos inerentes à própria aula que ministravam para os alunos do ensino médio, o professor não encontrava meios para construir um discurso coerente e realmente comprometido com todos esses fatores, oferecendo poucas alternativas para eles.

O fato peculiar desta disciplina foi que no momento em que, aparentemente, o professor assumia o controle total da disciplina sem compartilhá-lo com a professora Tânia, a ausência de reconhecimento por parte dos alunos esvaziou totalmente este controle, impedindo, inclusive, que a competência efetiva do professor se revelasse nas sugestões e indicações referentes ao contato com seus respectivos alunos. Ou seja, na representação dos licenciandos, o desempenho ambíguo do professor até àquele momento, junto com as eventuais reservas levantadas durante o primeiro semestre, solaparam sua autoridade, deixando os vários grupos desenvolverem sua tarefa sem contar com o auxílio do professor. Entretanto isso não implicou na deriva dos grupos, a não ser o grupo que escolheu o caminho do mínimo esforço e da burla.

Nos parece que a limitação inicial do discurso do professor não permitiu que o grupo que escolheu confiar em suas próprias competências realizasse uma experiência marcante do ponto de vista da relação com seus alunos, até porque parte do tempo que havia sido disponibilizado para o planejamento das aulas, foi desperdiçado com as tentativas de adequação e adaptação do conteúdo às aulas de Tânia. Contudo, nos parece que o grupo recuperou "o tempo perdido" tão logo o rompimento entre Tânia e o professor se consumou: o grupo conseguiu modificar o roteiro estabelecido para tornar mais evidente a compreensão dos alunos sobre novos materiais. Quer dizer, em nossa interpretação, outras relações puderam ser enfrentadas, ainda que sem o alvará do professor e professora da escola.

De algum modo, as condições de produção de discurso que os licenciandos dispunham eram compactadas a uma realidade que já possuíam, a Química e, para isso, eles julgavam não necessitar do professor.

A oscilação do discurso do professor entre uma postura de extrema autoridade e a de uma busca por entendimento reflete um efeito próprio do funcionamento da linguagem. Há uma ilusão, por parte de quem fala e também de quem ouve, de que há uma unicidade de sentido e, de

que, o indivíduo e o sujeito são unívocos. Na verdade, o indivíduo, quando alçado à condição de sujeito professor fala de uma posição e, portanto, organiza seu discurso a partir das condições que a posição social lhe confere. Nesse caso, há para o professor a impressão de que sua fala leva em conta às necessidades de seus alunos, contudo não é isso que seu discurso realmente estabelece. Desse modo, a oscilação é ilusória, pois o comprometimento com os alunos, como já constatamos, é superficial. O que existe de fato é o discurso de autoridade centrado na representação que o professor tem sobre sua sala de aula. E esta representação, em geral, tem duas faces - a institucional e a da competência didática - que podem não estar ajustadas e, assim, criarem uma tensão inconsciente e um deslizamento com domínio de um aspecto ou de outro. Em nosso caso, para não abrir mão do controle total sobre sua sala de aula, o professor não quis enfrentar a competência da professora da escola e a situação singular de sua turma (com grande domínio do conteúdo científico) que a tornava particularmente exigente quanto à competência didática do professor.

Diante do exposto fica uma pergunta: se esse efeito é inconsciente o que se pode fazer? Defendemos a idéia de que o discurso docente precisa ser alvo das reflexões do professor ao pensar e planejar sua disciplina, bem como suas aulas. Também, cremos na existência de um inconsciente que influencia processos e do qual o professor não consegue tornar-se independente. Contudo, se o discurso do professor está condicionado a determinadas forças inconscientes, próprias das dimensões das representações sociais que envolvem seu trabalho, entendemos que ainda lhe resta conhecer quais são essas dimensões, quais são suas características e como estas podem comprometer seus esforços para alcançar os objetivos que estabeleceu para seu fazer pedagógico. Sobretudo, entendemos que o professor deve trabalhar (ou seja, re-elaborar) suas representações sociais eliminando ou, ao menos, reduzindo os eventuais conflitos implícitos.

Partindo do pressuposto teórico que aponta para a necessidade de um professor para desenvolver a reflexão - na ação e sobre a reflexão na ação - entendemos que se deve direcionar o processo reflexivo da formação inicial e continuada voltado para a autoria do discurso do professor, de maneira que se possa ter acesso às condições de sua produção, não apenas do ponto de vista do conhecimento científico que ensina, nem simplesmente da metodologia de ensino que adota, mas também dos aspectos sociais envolvidos nas relações que se estabelecem com os alunos, demais professores e da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, I.B.; MARTINS, I. Discursos de professores de ciências sobre leitura. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.11, n. 2. Publicação eletrônica. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>. 2006.

CHAGAS, S.M. A. ; MARTINS, I. G. R. As “vozes” que constituem os discursos de professores de física do rio de janeiro sobre o laboratório didático. *In: Anais V ENPEC*. Bauru: SP. 2005.

Brandão, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1998.

Focault, Michel. **A ordem do discurso**. 10. Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

Maingueneau, D. **Novas tendências de análise do discurso**. 1ª. Ed Campinas: Pontes, 1987.

MENDES, F.A.C. & MATTOS, C.R. de - A análise do discurso no uso do chat como meio dialógico para discussões sobre problemas físicos. **II EIBEC** – Burgos/Espanha: 21 a 24, Setembro, 2004.

Monteiro, M.A.A.; Santos, D. A.; Teixeira, O.P.B. Caracterizando a autoria em sala de aula. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.12, n. 2. Publicação eletrônica. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>. 2007.

Orlandi, E. P. **Análise de discurso**. Campinas: Pontes, 2000.

Pêcheux, M. - **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 3^a. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

Souza, Ligia Maria Trigo. O conflito de vozes na sala de aula. In CORACINI, M.J. (Org.). **O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995